

Birgit Althans; Kathrin Audehm

Bildung, Kultur, ästhetische Erfahrung? Eine Einladung zur begrifflichen Reflexion

2019

<https://doi.org/10.25969/mediarep/16762>

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Althans, Birgit; Audehm, Kathrin: Bildung, Kultur, ästhetische Erfahrung? Eine Einladung zur begrifflichen Reflexion. In: *Zeitschrift für Kulturwissenschaften*. Kultur und Bildung – Kulturelle Bildung?, Jg. 6 (2019), Nr. 2, S. 9–16. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/16762>.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here:

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:6:3-zfk-2019-24030>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Creative Commons - Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0/ Lizenz zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Terms of use:

This document is made available under a creative commons - Attribution - Non Commercial - No Derivatives 4.0/ License. For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Bildung, Kultur, ästhetische Erfahrung? Eine Einladung zur begrifflichen Reflexion

Birgit Althans und Kathrin Audehm

Die Idee für dieses Themenheft ist aus einer Verwunderung entstanden, die uns dazu bewegt hat, eine Reflexion darüber anzuregen, wie Bildung, ästhetische Erfahrung und Kultur begrifflich ins Verhältnis gesetzt werden können. Uns verwundert dabei nicht, dass in den öffentlichen Debatten beim zur Zeit viel diskutierten Konzept der kulturellen Bildung die Kulturauffassungen derjenigen Institutionen und Akteure hinterfragt werden, die über die Entwicklung, Präsentation und Förderung öffentlich zugänglicher, kultureller Angebote entscheiden, die wiederum immer zahlreichere, explizit pädagogische Angebote einschließen. Uns erstaunt jedoch, dass Bildungsauffassungen dabei kaum eine Rolle spielen. Darüber hinaus beobachten wir diskursive Verschiebungen, die zu konzeptioneller Unschärfe beitragen. So wird im kulturwissenschaftlichen Diskurs kaum (noch) zwischen Kulturvermittlung und kultureller *Bildung* unterschieden. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wiederum lässt sich ebenfalls eine begriffliche Unschärfe beobachten, wenn *ästhetische* Bildung und *kulturelle* Bildung inzwischen weitgehend synonym gebraucht werden (Liebau 2018: 1221). Unabhängig davon, ob begriffliche Unschärfe nicht auch Vorteile hat oder schlicht der Preis diskursiver Grenzverschiebungen ist, irritiert uns die weitgehende Selbstverständlichkeit, in der dies jeweils geschieht.

›Bildung‹ und ›Kultur‹ sind zum einen wolkige, alltägliche Deutungsmuster, die aber auch als politische Kampfbegriffe fungieren, was sich aktuell an erhitzten Debatten und diffamierenden Attacken zeigt, denen Institutionen und Akteure auf dem Feld der kulturellen Bildung öffentlich ausgesetzt sind.¹ Zum anderen sind sie zwei der »komplexesten Begriffe der deutschen Sprache« (Fuchs/Liebau 2002: 28), auf die verschiedene Wissenschaftsdisziplinen Deutungshoheit erheben (können)².

1 Vgl. dazu die Ende August 2019 in der „Süddeutschen Zeitung“ erschienene Chronik der rechtskonservativen Anfragen zur öffentlichen Förderung der Kulturpolitik und kulturellen Bildung (Laudenbach/Goetz 2019).

2 Vgl. dazu schon Bollenbeck 1994.

Traditionell lagen Kultur und Bildung so dicht beieinander, dass zwischen kultivierten und gebildeten Subjekten nicht unterschieden wurde – mit den bekannten distinktiv agierenden Tonlagen und Abgrenzungen. Aus bildungstheoretischer Perspektive vereint dabei das den deutschen Bildungsdiskurs prägende, humboldtsche Bildungsideal Bildung mit Freiheit, wobei Bildung ein ästhetisches Bewertungskriterium anhaftet:

»Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnden Neigungen, sondern die unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt, – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung« (Humboldt 1960 [1792]: 64).

Zur Freiheit hinzu treten dann noch mannigfaltige Situationen, die Bildungsprozesse ermöglichen – und an Erziehungshandlungen gebunden sind. Schon Immanuel Kant hatte in seiner Schrift *Über Pädagogik* aus anthropologischer Perspektive die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen als dessen entscheidendes Merkmal als Gattungswesen bestimmt und gefragt: »Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange«? (Kant 2000 [1800]: 697). Diese Frage wurde von ihm mit einem überaus schroffen, vierstufigen Erziehungsmodell verknüpft, das mit Dressur und Disziplinierung beginnt, übergeht in die Pflege und Kultivierung der nun gebändigten und disziplinierten individuellen Neigungen und Anlagen und schließlich in Zivilisierung als Ausbildung eines sittlichen Grundvermögens mündet, das jedoch erst dann zur Vernunft wird, wenn Moralisierung einsetzt, was jedoch nur wenigen Glücklichen gelingen könne. Somit steht das Konzept der Erziehung als Formung, Disziplinierung und Dressur durch andere (auf die das zu erziehende menschliche Wesen aus anthropologischer Perspektive angewiesen ist) dem Konzept der Bildung mit seiner Betonung der Selbstbildungskräfte des Menschen gegenüber. Dabei wird sowohl durch Kant als auch durch Humboldt auf einen ursprünglich im Menschen angelegten ›Bildungstrieb‹ verwiesen, dem nur Gelegenheit gegeben werden müsse, sich zu entwickeln (vgl. Althans 2016; Geier 2012).

Der Entgegensetzung von Bildung und Erziehung gab Friedrich Schiller in seinen *Briefen über die ästhetische Erziehung* (1795) eine ästhetisch-anthropologische Wende und transformierte in seiner Auseinandersetzung mit Kants Konzept der teleologischen Urteilskraft seine Ausdifferenzierung des Bildungstriebes in eine Trias aus ›Sinnlichem Trieb‹, ›Formtrieb‹ und ›Spieltrieb‹:

»Der sinnliche Trieb will, dass Veränderung sei, dass die Zeit einen Inhalt habe; der Formtrieb will, dass die Zeit aufgehoben, dass keine Veränderung sei. Derjenige Trieb also, in welchem beide verbunden wirken (es sei mir einstweilen, bis ich diese Benennung gerechtfertigt haben werde, vergönnt, ihn *Spieltrieb* zu nennen), der Spieltrieb also würde dahin gerichtet sein, die Zeit in der Zeit aufzuheben, Werden also mit absolutem Sein, Veränderung mit Identität zu vereinbaren« (Schiller 1984 [1795]: 178).

Damit wird das Konzept der Freiheit als zentrales Moment des humboldtschen Bildungsideals ins Zentrum der Ästhetik gerückt, denn Freiheit und Autonomie werden erst in der

Kunst erfahrbar. Ästhetische Erziehung wird damit grundlegend für Bildungsprozesse allgemein, d.h. sie schafft die Grundlage für die moralische und politische Mündigkeit des bürgerlichen Individuums. Gleichzeitig wird hier deutlich, dass Kultur, die für Bildung taugt, stets Hochkultur meint.³ Der hohe Ton aber, mit dem klassisch von Bildung gesprochen wurde, ist längst einem anderen Tonfall gewichen:

»Wird von Bildung gesprochen, geschieht dies meist in einem besonderen Tonfall – und nicht selten in einem Zustand von Erregung. [...] Es sind zumeist gesellschaftliche Krisendiskurse, die ihm seine besondere Aura verleihen: Indem er in Aussicht stellt, dass erst durch ein verstärktes Engagement im Bereich der Bildung Missstände überwunden werden können, dass erst eine Intensivierung der Bemühungen in den Bildungseinrichtungen hier dauerhafte Abhilfe verspricht, wird der Begriff zu einem Hoffnungsträger *par excellence*, – und führt dabei doch die Diagnose gesellschaftlicher Verwerfungen wie einen Schatten mit sich« (Rieger-Ladich 2019: 13).

Zu den Schattenseiten des aktuellen Bildungswesens gehört, dass die Chancengleichheit verheißenden, öffentlichen Bildungs- und Kulturinstitutionen selbst nach wie vor Ausgrenzungserfahrungen vermitteln und verstärken. Aus herrschaftskritischer, bildungssoziologischer Perspektive sind diese Schattenseiten dem pädagogischen Feld eingeschrieben. Bildung und Kultur überlagern sich hier insofern, als Erziehungsarbeit jene (vollkommenen) Bildungsneigungen (vollkommen) einprägt, die sich an legitimer Kultur orientieren, womit das pädagogische Feld entscheidend zur kulturellen und sozialen Reproduktion beiträgt (vgl. Bourdieu/Passeron 1973). Allerdings wirft dies die Frage danach auf, was, weshalb denn aktuell als legitime Kultur und legitime Einprägungsweise gilt – und wer dies bestimmt. Darüber hinaus stellt sich die Frage nach dem Eigensinn sinnlicher Wahrnehmungen und ästhetischer Erfahrungen, die sich durch Fremdheit, Erfahrung von Andersheit und Unverfügbarkeit auszeichnen (Liebau 2013: 35, Zirfas 2005: 74) und in denen das Sinnliche selbst thematisch wird (Dietrich/Krinniger/Schubert 2012: 19).

Die britischen Cultural Studies haben im Begriff der *popular culture* den Gegensatz zwischen Hoch- und Massenkultur aufgelöst. Darin enthalten ist die Kritik an einer Konsumkritik, die von passiven Rezipient*innen ausgegangen war, die ohne verfeinerten Geschmack und ohne Anstrengung Kultur konsumieren – bildungstheoretisch gesprochen also von defizitären Subjekten. Darüber hinaus formulierten sie ein Bildungsprogramm, in dem es darum ging, eigene Interessen zu artikulieren, Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und reflexive wie kreative Bezüge zur umgebenden Alltagskultur zu finden.

3 Ruprecht Mattig (Mattig 2019) weist allerdings in einer detaillierten Studie nach, dass Humboldt selbst seine Bildungstheorie und die damit verbundenen Reformen – entgegen der bisherigen Rezeption – durchaus mit Bezug auf seine frühen Feldstudien im „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ (1794) entwickelte, die er in unterschiedlichen europäischen Regionen und Ländern durchführte und in denen er sich überaus kritisch zum Konzept einer Elitebildung äußerte.

Markus Rieger-Ladich schlägt daher vor, die Fallstudien der Cultural Studies auch als »bildungstheoretische Fallstudien« (Rieger-Ladich 2019: 131) zu lesen.

Wenn aus sozialwissenschaftlicher Perspektive eine spätmoderne, tiefgreifende »Kulturalisierung des Sozialen« (Reckwitz 2017: 17, Herv. im Orig.) konstatiert wird, so ist diese u.a. verbunden mit einer zunehmenden Ästhetisierung und Stilisierung von Lebenswelten und -stilen, wobei sich in der erhitzten »globalen Hyperkultur« (ebd., Herv. im Orig.) kaum noch zwischen Kultur und Nicht-Kultur unterscheiden lässt. Ähnliches gilt für die Unterscheidung zwischen ästhetischer Bildung und weiteren Kompetenzen, wenn ästhetisch-künstlerische Praktiken, Fächer und Angebote in einer systematischen Analyseperspektive konfrontiert werden mit einem Ringen um (messbare) Synergieeffekte zwischen ästhetischer Bildung und z.B. Lese- und Schreibkompetenz. Ästhetische Bildung wird damit, ähnlich mathematischen Fertigkeiten, weitgehend einer Kompetenzorientierung unterstellt (Laner 2018: 19f., Mattig 2019: 33).⁴

Aber: Welche kulturellen Gegenstände gelten aktuell als legitim für ästhetische und kulturelle Bildung? Welche Grenzziehungen prägen den Diskurs gegenwärtig? In welchem Verhältnis stehen dabei Ästhetik, Kultur und Bildung? Wie steht es um das Verhältnis von Bildung und Erziehung in den unterschiedlichen Konzepten und Angeboten der ästhetischen und kulturellen Bildung?

Ausgehend von diesen Fragestellungen haben wir Vertreter*innen aus dem Feld der ästhetischen und kulturellen Bildung und Erziehung sowie der Kultur-, Sozial-, und Erziehungswissenschaften zur Positionierung und Reflexion ihres Verständnisses von kultureller Bildung eingeladen. So loten die im Themenheft versammelten Beiträge aus, was im Verhältnis von Bildung, ästhetischer Erfahrung und Kultur ästhetische und kulturelle Bildung sein kann. Das Themenheft versteht sich somit als Angebot zur weiteren Reflexion.

Wir wollten uns auch von kontroversen Positionierungen aus dem Feld konfrontieren lassen. Deshalb beginnt dieses Themenheft mit zwei kurzen Statements von Thomas Steinfeld und Nora Sternfeld, in denen sie sich zur Problematik kultureller Bildung positionieren. Nora Sternfeld, documenta-Professorin an der Kunsthochschule Kassel, und Thomas Steinfeld, Kulturjournalist, waren mit ihrer Expertise eingeladen, ihre Erfahrungen mit und Überlegungen zum Begriff der kulturellen Bildung aus einer Außenperspektive – aus einer Praxis der Kulturkritik – heraus zu formulieren. So geben sie hier zwei sehr unterschiedliche »Anstöße«. Während Thomas Steinfeld sich dazu bekennt, »Kultur« und »Bildung« nur zusammen denken zu können und den Begriff »Kulturelle Bildung« somit als Pleonasmus wahrnimmt (und darauf hinweist, dass auch kulturelle

4 »Generell kann man wohl sagen, dass die Rolle von ästhetischer Bildung im Rahmen der Kompetenzorientierung – wenn es nicht darum geht, was oder wie viel jemand weiß, sondern was oder wie viel jemand (leisten) kann – nicht mehr diejenige von der Schaffung eines autarken Raums sein kann, in dem eine von anderen Praktiken abgetrennte künstlerisch-ästhetischen Praxis um ihrer selbst willen eingeübt werden kann. Im Gegenteil wird es de facto viel eher darum gehen müssen, zu verstehen, wie sich sowohl die aktiv gestaltende wie auch die passiv rezipierende Auseinandersetzung mit ästhetischen Dingen auf die Fähigkeiten auswirken, die über das ästhetische Feld hinaus von Interesse sind.« (Laner 2018: 19f.)

Bildung nur durch intellektuelle Anstrengungen und Arbeit erworben werden kann und exemplarisch dafür die Erfahrung des mittlerweile als ›nutzlos‹ deklarierten Lateinunterrichts als exotisches Erleben einer ›absolut fremden und fernen‹ Welt skizziert), stößt Nora Sternfeld ihre Überlegungen gewissermaßen von der anderen Seite des Spielfelds an: Sie kritisiert den bürgerlichen Kulturbegriff – sein deutsches Gepäck in den Blick nehmend – als distinktive, ausgrenzende Praxis der Feststellung von ›Kultiviertheit‹. Sternfeld verknüpft dies mit den kolonialen Praktiken der Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremdem, als Konstruktions- und Festschreibungspraxis des ›Anderen‹, was viele Kinder und Jugendliche, die in postmigrantischen Umfeldern aufwachsen, tagtäglich erfahren. Sternfeld problematisiert zugleich die Forschungspraxis und Förderprogramme der Kulturellen Bildung. Diese stellten, so Sternfeld, eine ambivalente Praxis des ›für Andere (Subalterne) Sprechens‹ dar. Der Begriff der ›Kulturellen Bildung‹ schaffe gerade durch seine Offenheit fast programmatisch eine umfassende Ausschließung und stelle selbst eine Distinktionspraxis dar.

Die beiden konträren Positionierungen verweisen auf die Ambivalenzen einer einerseits bildungspolitischen Wertschätzung kultureller Bildung, die jedoch häufig ohne weitere Konsequenzen bleibt, beispielsweise hinsichtlich prekärer Arbeitsverhältnisse insbesondere in den außerschulischen Bereichen, sowie der Anerkennung der klassisch-künstlerischen Schulfächer als gleichberechtigte Fächer neben den MINT-Fächern. Der Beitrag von Katharina Bock greift diese Ambivalenz aus sozialwissenschaftlicher Perspektive auf und verdeutlicht deren Rolle im pädagogischen Alltag einer Integrierten Gesamtschule. Darüber hinaus knüpft ihre ethnografische Analyse der ›sozio-materiellen Arrangements‹ im Unterrichtsfach *Darstellendes Spiel* an die kultur- und erziehungswissenschaftliche (Wieder-) Entdeckung der Materialität von Kulturen und Bildungsprozessen seit den 2000er Jahren an. Dabei zeigt sich, dass sich das Bildungspotential des Fachs nicht auf Kompetenzvermittlung reduzieren lässt. Die pädagogische Entfaltung dieses Potentials fordere nicht vorrangig die Schüler*innen zur Anstrengung auf, vielmehr sei ein alltägliches, anstrengendes Engagement der Lehrkräfte erforderlich, mit dem sie trotz vielfach ungünstiger räumlicher Gegebenheiten eine besondere Atmosphäre schaffen, die die kreative Arbeit der Schüler*innen an und mit den eigenen Körpern unterstützt.

Der Beitrag der Kulturpädagogin Barbara Hornberger gibt einen historischen Überblick über die Arbeit an der Grenze zwischen Hochkultur und Populärer Kultur. Hier wird Populäre Kultur großgeschrieben – auch als dezidierter Gegensatz zu einem einschränkenden, skeptischen ›Aber!‹, mit dem Populärer Kultur als Gegenstand kultureller Bildung immer noch begegnet wird. Dabei zeigt sich, dass die Orientierung an bürgerlicher Hochkultur ein nach wie vor existenter, wenn auch nicht mehr selbstverständlicher, hegemonialer Konsens ist, der auf Repräsentation, Distinktion und Legitimität gerichtet ist. Die (deutsche) harte Grenzziehung zwischen ernster und unterhaltender Kunst wirkt dabei in abgeschwächter Form fort und lässt sich an erneuten Differenzierungen zwischen Kunst und ›Kitsch‹ (oder auch zwischen Diskurs- und Mainstreampop) oder an Debatten über künstlerisch ambitionierte Anstrengung vs. Unterhaltung nachvollziehen. Die Auswahl und Wertschätzung bedeutsamer Phänomene im populärkulturellen Bereich folgt dagegen sowohl dem Kriterium der Relevanz als auch der Schönheit, die aufs Praktische gerichtet ist. In Hornbergers Beitrag wird kulturelle Bildung mit der

Problematik der kulturellen Teilhabe verbunden, wobei davon ausgegangen wird, dass populärkulturelle Praktiken ein Expert*innentum einschließen und das pädagogische Klientel nicht erst an kulturelle Gegenstände herangeführt werden muss.

Die Medien- und Kulturwissenschaftlerin Jule Korte formuliert ihr Verständnis kultureller Bildung in ihrem Beitrag aus einer Forschungspraxis heraus, die sich empirisch mit jugendlichen Praktiken der ›Reality-TV-Rezeption‹ und Formaten der *scripted reality* auseinandersetzt. Sie beginnt mit Raymond Williams' Konzeption eines auf Massen- und Alltagskultur erweiterten Kulturbegriffs und untersucht die Definitionen und Diskurse, u.a. der aktuellen Ausführungen der Bundeszentrale für politische Bildung zu Kultur-, Qualitäts-, und ›Unterschichtfernsehen‹. Sie begründet ihre These vom Fernsehen als ästhetischer (aktuellen Bildungs-)Erfahrung schließlich mit Rekurs auf John Dewey und William James. Deren als grundlegend prozessual und relational angelegte Konzepte ästhetischer Erfahrung lassen sich wiederum an Raymond Williams spätere Beschreibungen des Fernsehens und der Fernseherfahrung als *flow* anschließen.

Der Beitrag von Michael Corsten und Volker Schubert verbindet kultursoziologische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven. Die beiden Autoren prüfen das ästhetische Bildungspotential von Schnulzen. Der Beitrag geht von einer Irritation aus: Der Begriff ›Schnulze‹ wird in kulturwissenschaftlichen Nachschlagewerken pejorativ verwendet, bleibt inhaltlich jedoch ausgesprochen unbestimmt. Anhand musikalischer Performances von Freddy Quinn, Herbert Grönemeyer und der *Söhne Mannheims*, die jeweils einer Artefaktanalyse unterzogen werden, prüfen sie, inwiefern in der jeweils besonderen Qualität der Schnulzen und ihrer instrumentalen und stimmlichen Aufführung zur Affizierung des Publikums ein ästhetisches Bildungsmoment liegt. Entgegen einer Wiederholung bekannter Irrtümer von und über ästhetische Bildung wird dabei ästhetische Bildung und Erziehung auf die Modulierung sinnlicher Empfindungs-, Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesse bezogen.

Und schließlich können die beweglichen, bewegten und bewegenden Grenzziehungen zwischen legitimen und illegitimen Formaten, Genres und Praktiken Populärer Kultur die kulturwissenschaftliche Reflexion anreichern. Auch der Beitrag des Musikwissenschaftlers Johannes Salim Ismaiel-Wendt geht von einer Verwunderung aus, die zum Anlass genommen wird, über die Grenzziehung zwischen Populärkulturschaffenden und Populärkulturforschenden zu reflektieren. Dabei plädiert der Beitrag dafür, auch außerhalb eines (ironisierenden) Diskurs-Pops die Trennung der beiden Sphären in einen (auch kommerziell) produzierenden und einen wissenschaftlich reflektierenden Bereich aufzuheben. Daraus werden Schlussfolgerungen für die eigene Forschungshaltung als Akteur der Popular Music Studies gezogen.

Während die Beiträge im Thementeil des Heftes mehr oder weniger explizit an Theoriebestände der Cultural Studies anknüpfen und diese für die konzeptionellen Auseinandersetzungen, die empirischen Analysen und programmatischen Reflexionen grundlegend sind, stellt der Debattenteil bestimmte Theoriebestände der Cultural Studies zur Diskussion.

Im Fokus der Debatte, die Moritz Ege angestoßen hat, steht die Frage nach der Rolle, die kulturelle Dynamiken in gegenwärtigen Krisensituationen spielen. Mit der *conjunctural analysis* steht ein Denkmodell für interdisziplinär-kulturwissenschaftliche

Analysen gesellschaftlicher Konstellationen und Konjunkturen zur Diskussion, das in den Cultural Studies der 1970er Jahre entstand und in den letzten Jahren, unter dem Eindruck der allgegenwärtigen Krisendiagnosen und -erfahrungen, immer wieder aufgegriffen und aktualisiert wurde – verbunden mit der Hoffnung auf ein besseres Verständnis des gegenwärtigen historischen Moments, das für politische Interventionen nützlich sein kann, aber auch auf kollaborative Arbeitsweisen setzt. Jeremy Gilbert sieht in der *conjunctural analysis* nichts Geringeres als den Kern des Projekts der Cultural Studies insgesamt und legt in seinem Debattenbeitrag ein Verständnis des Kulturellen innerhalb dieses Ansatzes dar, das sich in Relation mit z.B. politischen und ökonomischen Dynamiken in einer spezifischen gesellschaftlichen Konstellation bestimmt. Wie sich dieser Ansatz zu so unterschiedlichen Projekten wie der Akteur-Netzwerk-Theorie und der Queer Theory verhält und inwiefern diese methodologische Diskussion zugleich eine zeitdiagnostische mit erheblichem politischen Einsatz ist, verdeutlichen sein Statement, die Kommentare von Autor*innen aus verschiedenen Bereichen der Kulturwissenschaften und Gilberts Replik.

Wir danken Moritz Ege für die Konzeption und Redaktion des Debattenteils. Und wir bedanken uns bei allen Autor*innen für ihre Beiträge zum Themen- bzw. Debattenteil. Wir wünschen den Leser*innen eine anregende und spannende Lektüre mit zahlreichen Denk- und Reflexionsanstößen.

Literatur

- ALTHANS, Birgit (2016): »Das Tier in mir – Überlegungen zu Performances behinderter Künstler und ihrer Rezeption«. In: »... was den Menschen antreibt ...«. *Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen*, hg. v. Carsten Heinze/Egbert Witte/Markus Rieger-Ladich, Oberhausen: Athena-Verlag, 211–236.
- BOLLENBECK, Georg (1994): *Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt/Main: Insel-Verlag.
- BOURDIEU, Pierre/PASSERON, Jean-Claude (1973): *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- DIETRICH, Cornelia/KRINNIGER, Dominik/SCHUBERT, Volker (2012): *Einführung in die Ästhetische Bildung*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- FUCHS, Max/LIEBAU, Eckart (2002): »Kapiteleinführung: Mensch und Kultur«. In: *Handbuch Kulturelle Bildung*, hg. v. Hildegard Bockmann et al., München: Kopaed-Verlag, 28.
- GEIER, Manfred (2012): *Aufklärung. Das europäische Projekt*, Reinbek: Rowohlt.
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1960 [1792]): »Schriften zur Anthropologie und Geschichte«. In: *Werke*, Bd.1, hg. v. Andreas Flitner/Klaus Giel, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- KANT, Immanuel (2000 [1800]): »Über Pädagogik«. In: *Werke in zwölf Bänden*, Bd XII: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, hg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 695– 768.
- LANER, Iris (2018): *Ästhetische Bildung zur Einführung*, Hamburg: Junius.
- LAUDENBACH, Peter/GOETZ, John (2019): *Kampffeld Kultur. Theater, Opernhäuser und Museen im Visier der Neuen Rechten*. In: *Süddeutsche Zeitung*, 28.August 2019, S. 10–11.
- LIEBAU, Eckart (2013): »Ästhetische Bildung. Eine systematische Annäherung«. In: *Kulturelle und ästhetische Bildung*, hg. v. Annette Scheunpflug/Manfred Prenzel, Wiesbaden: Springer VS.
- LIEBAU, Eckart (2018): »Kulturelle und Ästhetische Bildung«. In: *Handbuch Bildungsforschung*, hg. v. Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt-Hertha, 4. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, 1219–1239.
- MATTIG, Ruprecht (2019): *Wilhelm von Humboldt als Ethnolog. Bildungsforschung im Zeitalter der Aufklärung*. Weinheim, Basel: Beltz-Juventa
- RECKWITZ, Andreas (2019): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- RIEGER-LADICH, Markus (2019): *Bildungstheorien zur Einführung*, Hamburg: Junius.
- SCHILLER, Friedrich (1984 [1795]): *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*, Frankfurt/Main: S. Fischer.
- ZIRFAS, Jörg (2005): »Aisthesis. Ästhetische Bildung im theatralen Spiel«. In: *Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule*, hg. v. Eckart Liebau et al., Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 69–86.